

O PROFESSOR REFLEXIVO DE INGLÊS E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)
diler_costa@yahoo.com.br

Cleonice Puggian (UNIGRANRIO)

Márcio Luiz Correa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir o papel do professor de inglês face às demandas e responsabilidades atuais, que não se reduzem somente ao ensino de habilidades linguísticas ou gramaticais. Confiamos que exista, atualmente, a urgência de se pesquisar também a capacidade de reflexão do educador sobre a própria prática e buscar estratégias para fazer a mesma relevante para a comunidade escolar. Além disso, por vezes, o ofício docente inclui conhecer e dominar ferramentas tecnológicas modernas no fazer diário, o qual precisa integrar relações humanas e elementos digitais de modo a construir, a partir de ambos, saberes e valores. Abordaremos, neste artigo, conceitos teóricos sobre o ser professor reflexivo e seu papel face às tecnologias digitais. Acreditamos que as discussões propostas neste trabalho possam ser ampliadas a todos os demais docentes e não somente aqueles do idioma inglês, embora esses educadores estejam no centro do nosso artigo. Incluiremos também considerações referentes ao uso de novas tecnologias da informação e comunicação almejando integrá-las à discussão da prática reflexiva no fazer pedagógico do educador de língua inglesa.

Palavras-chave: Professor reflexivo de inglês. Ensino de inglês. Novas tecnologias.

1. Introdução

O mundo pós-moderno trouxe à baila o contato diário com ferramentas digitais cujas potencialidades e funções oferecem, a cada dia, maiores recursos, desafios e comodidades, perpassando todas as faixas etárias e estratos sociais. Zuin e Zuin (2011, p. 14) comentam que

na sociedade hodierna, caso as relações que se desenvolvem nas instituições supraestruturais não se modifiquem na mesma velocidade das transformações

tecnológicas, elas correm o risco de desaparecer ou então de sofrer sérios prejuízos.

Assim, as mudanças promovidas pelas novas tecnologias da comunicação e informação apresentam, de forma inevitável, reflexos não apenas na vida em sociedade, mas também no sistema educacional, uma vez que o mesmo é parte indissociável da formação humana e da cidadania planetária.

O universo escolar é composto por diferentes participantes sendo que no centro do processo educacional estão o professor e o educando. Esses sujeitos sociais realizam trocas de experiências, saberes e culturas, o que, na contemporaneidade, pode ser potencializado – ou mediado – com a presença – de ferramentas digitais implementadas na educação. Percebemos, de modo mais específico, o crescimento considerável do ensino de língua inglesa integrado a dispositivos modernos como, por exemplo, a lousa digital, a disponibilização e oferta de vasta gama de recursos *online*, uso de *tablets*, celulares e outros aparatos digitais como instrumentos pedagógicos.

Torna-se mister, portanto, face às mudanças vigentes na prática do docente de inglês, repensar o papel desse educador como profissional capaz de compreender a realidade que o cerca e administrá-la de modo a propiciar resultados positivos. Entendemos, assim, que não basta apenas dominar a língua e os métodos e/ou abordagens utilizados durante as aulas, mas também conhecer e integrar as ferramentas de “ponta”, como a lousa digital, *tablets* e celulares, como estratégias para o ensino de inglês. Concordamos com Culp et al²² (2003, p. 23.) quando explicam que:

A tecnologia educacional tem evoluído constantemente: desde os computadores autônomos da década de 80, para as estações de trabalho em rede multimídia da década de 90, e para os dispositivos altamente portáteis e sem fios que começam a proliferar hoje. Necessariamente, a visão dos educadores de como a tecnologia pode e deve ser usada também mudou em resposta às crescentes capacidades das tecnologias e a mudança de prioridades e necessidades da comunidade escolar.

Assim, confiamos que, por vezes, as ferramentas digitais são utilizadas como práticas cotidianas na vida dos estudantes fora da escola,

²² *Educational technology has evolved steadily, from the stand-alone computers of the 1980s, to the networked, multimedia workstations of the 1990s, to the highly portable and wireless devices that are beginning to proliferate today. Necessarily, educators' visions of how technology can and should be used have changed as well, in response both to the growing capacities of the technologies and to shifting priorities and needs within the education community.*

através de redes sociais digitais, jogos *online*, aplicativos para o computador ou celular, e, desse modo, fazem parte do contexto dos mesmos em diferentes aspectos de suas vidas.

O presente trabalho está organizado em duas grandes seções. A primeira pretende discutir aspectos concernentes à prática reflexiva do professor, especialmente aquele de língua inglesa. Na segunda parte, discutiremos sobre a integração de novas ferramentas digitais ao ensino de inglês e como as mesmas podem proporcionar oportunidades para se aperfeiçoar a prática docente a partir da reflexão. Não temos como pretensão abarcar todas as minúcias e desafios que circundam e impulsionam o fazer docente, porém, desejamos contribuir com informações que motivem os profissionais da educação para uma postura mais investigativa com relação ao seu trabalho e o ambiente que o influencia direta e indiretamente.

Confiamos, portanto, que este trabalho possa auxiliar no processo de reflexão dos educadores quanto à importância de se conhecer e integrar recursos tecnológicos de forma crítica e consciente à realidade que os cerca. Acreditamos, como desdobramento, contribuir com a formação global dos alunos que, de modo inevitável, já são cidadãos de um mundo globalizado, interconectado e dinâmico.

Convém apontar que a crescente integração de ferramentas digitais em práticas educacionais não deve ser entendida como um reflexo de um modismo ou mero desejo de atualização ou virtualização das salas de aula e das relações entre professores e alunos. Na verdade, trata-se de uma necessidade cada vez mais intensa e urgente de repensar metodologias e abordagens pedagógicas, para além da simples instrumentalização tecnológica de professores, alunos e dos espaços educacionais. Afinal, é preciso reconhecer que as tecnologias têm modificado e proporcionado formas de comunicação e interação, em diferentes práticas sociais, por vezes provocando ressignificações de algumas destas. Arruda (2009, p. 18) argumenta que “os sujeitos que têm acesso às diferentes mídias criam outras relações de saberes e outras maneiras de interpretar o mundo”.

As tecnologias digitais relacionam-se com as tecnologias da inteligência. A relação entre os seres humanos e as tecnologias por eles desenvolvidas e empregadas provocam, em diferentes níveis e andamento, transformações culturais (FREITAS, 2009), que se refletem em modos de construção, interação, armazenamento, processamento e comunicação com o conhecimento.

Logo, a educação não pode estar desatenta para as “novas” questões que emergem do desenvolvimento cada vez mais intenso do que pesquisadores têm chamado de cultura digital e de cibercultura. Não se trata, porém, de pensar apenas em incorporar tecnologias e treinar professores para o seu uso. Esta é uma visão reducionista de um fenômeno complexo.

Devemos, sim, refletir atentamente sobre a formação de educadores críticos e reflexivos, capazes de tirar benefícios das possibilidades oferecidas pelos desenvolvimentos tecnológicos, sem ignorar que este processo oferece não só vantagens, mas também riscos e desafios.

2. *O professor reflexivo de língua inglesa*

O uso do verbo refletir tem se tornado muito comum em pesquisas acadêmicas relacionadas à prática e postura dos educadores. Em breve consulta ao Banco de Teses da CAPES em 08/06/2014, encontramos mais de 107 registros de pesquisas que sugerem, em alguma instância, a discussão da temática do professor reflexivo. Percebemos, então, que produções a respeito do ato de se ponderar sobre o fazer docente, objetivando conhecer as motivações envolvidas no processo educacional e estratégias de se atender às demandas sociais relacionadas à educação. O papel do professor ganha, à vista disso, destaque na tarefa de se entender a realidade experimentada e investigar a própria prática.

Agora, o que seria essa “reflexão” por parte do profissional de língua inglesa? Em que momento a mesma deve ser iniciada? No que essa reflexão pode implicar no fazer do educador que diariamente vivencia muitos desafios? Essas são algumas perguntas que procuraremos trabalhar ao longo desta seção sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto ou oferecer a resposta que solucione todos os embaraços existentes.

Para começar, gostaríamos de apresentar o que entendemos ser reflexão. De acordo com o *Online Etymology Dictionary*, a definição para esse vocábulo seria a “observação feita após alguém concentrar as ideias em um assunto”²³. Ghedin (2012, p. 166) explica:

O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa individualidade, nossa irrepetibilidade,

²³ Remark made after turning back one's thought on some subject (tradução nossa).

Por ele nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e da nossa historicidade.

Tanto Libâneo (2012) quanto Pimenta (2012) concordam que a reflexão é parte indissociável do intelecto de humanos racionais, sendo isso o que nos diferencia dos animais. Em aspecto educacional, Ghedin (2012) defende que a reflexão “há de buscar e cumprir a tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade.” Todavia, Pimenta (2012) indaga que se refletir é atinente ao homem, por que há a necessidade de se discutir quanto à urgência dos professores assumirem uma postura reflexiva?

A partir do que a autora questiona, entendemos que o ato de refletir esperado dos educadores esteja relacionado à compreensão da realidade que os cerca e o entendimento de como as ações tomadas repercutem nesse ambiente específico e são por ele influenciadas. Isto é, a experiência balizada que tem a capacidade de compreender e até mesmo transformar o que se vislumbra como verdadeiro. Portanto, refletir excede o apenas observar e descrever, pois pressupõe interação. Refletir, também, implica em atentar que o processo educacional tem um perímetro cujo alcance se dá fora do ambiente escolar.

Quanto ao atributo de reflexivo, Libâneo (2012, p. 66) elucida que o “termo original latino seria ‘reflectere’ – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás”. Deste modo, o autor propõe como mais pertinente o uso da chamada “reflexividade”, uma vez que considera haver, nesse processo, ao menos, três dimensões: a) a de que o sujeito conhece os seus próprios atos e motivações para tais ações; b) aquela que surge a partir das experiências, isto é, tem um caráter pragmático; c) a capacidade de decifrar a realidade de modo a criar explicações para o que se vivencia. Neste artigo, no entanto, optamos por utilizar apenas o termo reflexivo em concordância com autores como Fávero, Tonieto e Roman (2003), Almeida Filho (2004), Pimenta (2012) e alguns outros.

Gostaríamos, agora, de delinear aquele que reconhecemos como docente de inglês. Almeida Filho (2004, p. 07), com relação à formação de professores, explica que “o exercício da profissão requer uma formação específica produzida antes da certificação ou licença num curso universitário com duração usual de quatro anos”. Celani (2001, p. 24) acrescenta que “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica”. Então, para fins deste artigo, entendemos que o docente de inglês é aquele profissional que comprometeu a vida com o magistério, ob-

teve a licenciatura que o habilita a lecionar e escolheu fazer da educação seu ofício, não somente trabalho.

Apesar do foco do nosso trabalho estar nos professores com formação acadêmica na área da educação, sabemos que existem institutos de idiomas que contratam profissionais sem habilitação na área de licenciaturas, com base apenas na fluência na língua alvo. Embora saibamos que a licenciatura não seja garantia de comprometimento com a educação, acreditamos que a ausência de estudos mais aprofundados na área educacional possa dificultar a prática reflexiva do docente, sobretudo se o mesmo for orientado a somente ministrar métodos e técnicas pré-concebidos sem, talvez, perceber o que fundamenta essa aplicação.

Leffa defende que o educador de inglês necessita de conhecimentos mais profundos, tanto linguísticos como pedagógicos. O autor (2001, p. 334) expõe ainda que professores de idiomas devem ter “domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”. Assim, confiamos que o ambiente acadêmico pode oferecer a oportunidade de maturação linguística e metodológica para aquele que ambiciona o magistério.

O curso de letras²⁴ tem como missão o preparo para o ensino de língua e literatura, através do contato com leituras especializadas tanto no aspecto teórico quanto na prática de ensino de conteúdo. Portanto, o primeiro contato com o ato de refletir dever acontecer já na graduação, a partir de discussões sobre teóricos e autores, corroboradas por observações de aulas em escolas onde se pode perceber a dinâmica da educação na prática. No caso do ensino de língua inglesa, observar aulas proporciona familiaridade e exposição às metodologias e/ou abordagens, permitindo-se perceber como os docentes as aliam à realidade na qual os estudantes e a comunidade local estão inseridos.

André (2009, p. 45) se preocupa com o entendimento concernente ao que constitui o educador, uma vez que:

Formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade e não encerramento de um processo. Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada.

²⁴ Podemos encontrar diferentes habilitações em letras, mas a habilitação em língua e literaturas é inegavelmente a mais comum.

Em concordância com essa autora, percebemos que as bases da reflexão estão apoiadas ainda na graduação, entretentes, não se resumem a ela. Assim, sabemos que os processos de conhecer, refletir e transformar são ações constantes na vida daquele que fez a escolha pelo magistério, ou seja, votos renováveis por toda vida.

Em termos de prática de ensino de língua inglesa, há, no Brasil, a partir da década de 80 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), a popularização da abordagem comunicativa, o que representou para a época, a oportunidade de dar mais autenticidade ao ensino do idioma, uma vez que o objetivo era oportunizar comunicação de forma mais espontânea. A possibilidade de ruptura com formas engessadas de ensino representava maior liberdade e autoridade ao educador. Todavia, percebemos que muitos docentes podem ainda estar limitados a um nível superficial da comunicação, pois ignoram ou desconhecem o contexto do qual a escola faz parte.

Bax (2003, p. 284) explica:

O ensino de línguas será beneficiado em todos os lugares quando houver maior atenção ao contexto em que se atua; os professores apenas dedicarão essa atenção ao contexto quando forem explicitamente capacitados, educados e encorajados a assim o fazer²⁵.

Portanto, como pontuamos, somente o professor que se permite refletir sobre a sua prática entenderá a importância do mundo exterior e as interferências do mesmo na vida dos discentes. Não acreditamos que a resposta para os desafios da educação esteja somente em nos ater ao contexto do aluno, mas também confiamos que negligenciar as experiências fora do ambiente escolar pode impedir resultados mais satisfatórios na formação humana de indivíduos.

A partir do momento em que o professor se permite e é estimulado a compreender as camadas que compõem o todo de sua prática, cria-se não somente um ambiente mais prolífero para criação de estratégias, mas também aberto à autonomia. Conhecer uma língua estrangeira implica em se permitir conhecer e dar voz ao outro. Como já defendemos, a reflexão é um processo que não se finda com o recebimento de um diploma ou a conclusão de uma etapa formativa, porém, é aquele que demanda rompimento com a superficialidade do que os olhos veem em

²⁵ *Language teaching everywhere will benefit from fuller attention from the context in which it operates, and teachers will only devote this attention when they are explicitly empowered, educated and encouraged to do so (tradução nossa).*

busca do conhecimento dos sujeitos e dos ambientes nos quais todos são agentes.

3. *A inserção de novas tecnologias como oportunidade de reflexão*

A educação passou por fortes mudanças ao longo dos séculos no Brasil e no mundo. Com o passar dos anos, muitas discussões surgiram com relação aos educadores, aos alunos e à própria sociedade. O ensino de inglês, do mesmo modo, vivenciou transformações e foi, por vezes, repensado para que se adequasse às demandas de cada momento, rompendo com a crença de que a escolha e aplicação de algum método fosse a solução para que se alcançasse o ensino eficaz do idioma, como expõe Vieira-Abrahão (2010).

Atualmente, já se entende que a escola é um ambiente multifacetado, por ser um ambiente de interações humanas, estando, desse modo, dependente da bagagem social trazida pelos seus interactantes e não somente da adoção de métodos. Logo, limitar a aprendizagem à repetição de técnicas e estratégias pensadas para certo grupo em dado momento é ignorar a diversidade humana, que é única para cada contexto.

Kumaravadelu (2001) defende a pedagogia pós-método, ou seja, aquela que permite ao educador compreender a relação entre a prática e o ambiente do qual seus alunos são sujeitos e, como consequência, perceber a construção da identidade dos mesmos no contexto de ensino. Sabe-se, também, que a sala de aula possui características “que não podem ser captadas por estudos experimentais e que a realidade está tanto no exterior como nas mentes dos professores, o que não era contemplado com as tentativas de isolar variáveis e buscar generalizações” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Assim, o atual panorama educacional para o ensino de inglês e outros idiomas sugere o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, ou seja, ferramentas desenvolvidas a partir do universo digital. Esses recursos, na verdade, representam a tentativa de trazer ao ambiente escolar a realidade que se torna crescente na sociedade e permeia a vida dos cidadãos. Se o mundo se (re)constrói com a assistência da tecnologia digital, por que a escola seria diferente? Cabe aos envolvidos no processo educacional refletir sobre as implicações do uso de novas tecnologias e o impacto das mesmas no ambiente escolar.

Não acreditamos que as novas tecnologias sejam vistas ou tratadas como a salvação para todos os problemas que a educação passa ou eventualmente enfrenta. Confiamos que esses recursos configurem acréscimos à educação de modo a alcançar maior número de pessoas, tanto *on* quanto *offline*, considerando que as ferramentas digitais permitem acessos de outros locais que não a sala de aula. Assim, percebemos que atribuir ao professor a responsabilidade integral pelo uso de novas ferramentas digitais, sem a capacitação adequada, pode se mostrar ineficaz no processo de ensino – aprendizagem. Algumas instituições creem que apenas dispor de aparatos tecnológicos seja o bastante para a integração dos mesmos à aula, o que André (2009, p. 51) lamenta ao pontuar que existe

[...] uma ideia já bastante corrente de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. Há inúmeros fatores ligados às condições de trabalho, à gestão da escola, ao salário, à carreira, aos processos de implantação das políticas educacionais, que afetam as práticas escolares e seus resultados.

Com relação à presença de estudos e debates acerca das novas transformações integradas à educação ao longo da última década, André (2009, p. 50) reforça que “o uso de novas tecnologias para a formação de professores parece ser um tema em rápida ascensão. Nos anos 2000, foram encontrados trabalhos sobre essa temática em todas as categorias de análise”. A partir disso, percebemos a urgência de se pensar continuamente sobre como os educadores se valem do auxílio de dispositivos eletrônicos no fazer diário. Entrementes, Marcelo (2009, p. 126) alerta para a possibilidade de existir

[...] uma desconfiança endêmica dos docentes diante das tecnologias. E não creio que seja algo intencional, mas talvez seja devido ao fato de que a apresentação das Tecnologias, como produtos acabados, já projetados e prontos para utilizar, se encaixa muito mal com essa ideia do docente como artesão que necessita “desmontar” os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles (MARCELO, 2009, p. 126).

Não duvidamos de que o pensamento acima exposto esteja relacionado mais à falta de preparo para se trabalhar as tecnologias digitais do que a possível completude existente na mesma. No ensino de inglês, como ilustração, a inserção de recursos digitais representa maior exposição à língua dentro e fora da sala de aula e oportunidade de contatos com diferentes mecanismos e estímulos. Logo, o professor e o aluno se tornam artífices no processo criativo cujas tecnologias funcionam como talhadeiras por eles manipuladas.

Marcelo (2009, p. 118) instrui:

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.

Então, hoje em dia, dada a presença de aparatos digitais, podemos dizer que a identidade profissional está arrolada não apenas ao que se ensina, mas também aos mecanismos insuflados ao fazer docente. Conhecer, portanto, o arsenal pedagógico a que se tem acesso representa a chance de (re)criar práticas customizadas a partir do que se conhece do seu público. Ademais, há chance de se trabalhar com a colaboração do grupo como um todo de forma mais dinâmica.

A responsabilidade do educador de inglês que trabalha com novas tecnologias abrange extrair das mesmas táticas para favorecer crescimento tanto no aspecto do conteúdo quanto na interação com o mundo, ainda mais se esse acesso for através da língua inglesa. Aprender um idioma requer comprometimento e trabalho árduo e, devido à presença da língua inglesa em muitos lugares, a exposição e trato com novas tecnologias pode proporcionar contato com o idioma de forma natural e espontânea.

Conhecer as ferramentas implementadas no ambiente escolar oferece aos participantes do processo a chance de tornar o ensino mais eficaz desde que adequado às especificidades do contexto. Outrossim, oferta aos aprendentes a possibilidade de conhecer funções didáticas em um instrumento digital de uso regular, ensejando que o aluno o utilize com outros olhares em outros ambientes.

Apesar de vantagens no uso do tecnológico em sala de aula, ressaltamos que não basta apenas que o professor entenda esses recursos como pedagógicos, adote-os reflexiva e criticamente, ou que as escolas os incorporem a um projeto ou filosofia de ensino. Torna-se mister o comprometimento do corpo discente e da comunidade tanto em termos de maturidade no uso como em conservação dos elementos digitais. Acreditamos que, caso haja perda de foco ou falta de planejamento no uso de ferramentas tecnológicas, a atenção durante as aulas pode ser comprometida e, ao invés dos envolvidos lucrarem com os benefícios da mesma, competirão pela atenção uns dos outros com os dispositivos, como Zuin e Zuin (2011, p. 215) explicam:

A atitude de proibição do uso de aparelhos celulares nas escolas sinaliza o desespero dos docentes, cuja força da imagem se arrefece na mesma proporção que recrudescer a potência dos estímulos audiovisuais que se tornam incrivelmente mais sedutores para os estudantes do que as imagens de seus professores.

Entendemos, então, que a adesão de novas tecnologias ao ambiente escolar sugere não apenas novos olhares ao papel do educador. Há, portanto, que se dividir a responsabilidade com outros atores, a saber, corpo discente e comunidade. Pouco, ou talvez, de nada servirá equipar as instituições com maquinários se as pessoas envolvidas não assumirem uma postura ativa em busca de resultados portentosos ao integrar modernidade às aulas. Assim, compreendemos que as novas ferramentas digitais ofertam mais que comodidade, dinamismo e revolução: elas oportunizam a chance de se considerar formas saudáveis para consolidação de aprendizagem de língua inglesa e outros saberes. Interessantemente, a implementação de recursos tecnológicos na educação reforça o conceito de indivíduos sociais que contribuem para o bem comum da comunidade onde atuam.

4. Considerações finais

A presença de novas tecnologias e o impacto das mesmas na sociedade estão cada vez mais perceptíveis. Hoje, observamos o gradativo uso da virtualidade, as correspondências por *emails*, os recados nas redes sociais, a popularização de dispositivos como celulares, *tablets* etc. A educação, de modo crescente, disponibiliza cursos *online* que podem ser acessados por alunos de todo o mundo, de diferentes contextos e culturas. Face a essa realidade, fica cada vez mais relevante conhecer e investigar as estratégias e suporte que as escolas e secretarias de educação fornecem para que haja real e produtivo uso de aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Ademais, precisa-se, também, observar recepção e comprometimento dos alunos e comunidade na educação assistida pela tecnologia. A formação acadêmica e continuada do educador também requer constante investigação, considerando-se a velocidade das transformações sociais. Como já discutimos, apenas instalar equipamentos na sala de aula não é o suficiente. Assim, torna-se interessante conhecer e examinar como as esferas superiores percebem a urgência de se integrar pragmaticamente as ferramentas digitais oferecidas pelo mundo moderno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(as): profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes* (EDUSF), Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, p. 41-56, 2009.

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAX, S. The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, v. 52, n. 3, p. 278-287, jul. 2003.

CULP, K. Mc. et al. A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. US. Department of Education, Office of Educational Technology. *Journal of Educational Computing Research*, v. 32, n. 3, p. 1-28, out. 2005.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação* (Santa Maria. Online), v. 38, p. 277-288, 2013.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html> Acesso em: 05-07-2014.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, 2009.

ONLINE Etymology Dictionary. Disponível em: <http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=reflection&searchmode=or>. Acesso em: 02-06-2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: ____; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 20-62.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

_____. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 1 -12.

ZUIN, V. G. ZUIN, A. A. S. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. *Educar em Revista* (Impresso), v. 42, p. 213-228, 2011.